

Las comunidades virtuales de aprendizaje

Joaquín Gairín Sallán

Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
joaquin.gairin@uab.es

Resumen

La presente aportación aborda la naturaleza, el sentido y la utilidad de las comunidades virtuales de aprendizaje. Parte de situar histórica y conceptualmente las comunidades de aprendizaje, revisando aspectos relacionados con las condiciones mínimas para su constitución y con los principios y las estrategias de intervención.

Se muestran, sintetizados, aspectos de las comunidades virtuales de aula, escuela y territorio, aspectos relacionados y referidos a las comunidades virtuales y a las comunidades virtuales de aprendizaje. Al respecto, se revisa la definición, las características, la tipología, los procesos de constitución y de funcionamiento.

Finalmente, se presentan algunos aprendizajes vinculados a la puesta en funcionamiento de redes formativas en el marco de la plataforma Accelera. La mayoría hacen referencia a su sentido, a los procesos personales implicados (seguridad personal, identidad social, efectos de la tradición oral...), a sus limitaciones, a su utilidad y al cambio en los roles del profesor, del alumno y otros aspectos organizativos.

Palabras clave: comunidad de aprendizaje, comunidad virtual de aprendizaje, redes formativas, redes virtuales.

Resum. *Les comunitats virtuals d'aprenentatge*

La present aportació aborda la naturalesa, el sentit i la utilitat de les comunitats virtuals d'aprenentatge. Parteix de situar històrica i conceptualment les comunitats d'aprenentatge, revisant aspectes relacionats amb les condicions mínimes per a la seva constitució i amb els principis i les estratègies d'intervenció.

Es mostren, sintetitzats, aspectes de les comunitats virtuals d'aula, escola i territori, aspectes relacionats i referits a les comunitats virtuals i a les comunitats virtuals d'aprenentatge. Al respecte, es revisa la definició, les característiques, la tipologia, els processos de constitució i de funcionament.

Finalment, es presenten alguns aprenentatges vinculats a la posada en funcionament de xarxes formatives en el marc de la plataforma Accelera. La majoria fan referència al seu sentit, als processos personals implicats (seguretat personal, identitat social, efectes de la tradició oral...), a les seves limitacions, a la seva utilitat i al canvi en els rols del professor, de l'alumne i altres aspectes organitzatius.

Paraules clau: comunitat d'aprenentatge, comunitat virtual d'aprenentatge, xarxes formatives, xarxes virtuals.

Abstract. *Virtual communities of learning*

The present contribution approaches the nature, sense, and utility of the virtual communities of learning. Part to locate historically and conceptually the learning communities, reviewing aspects related to the minimum conditions for its constitution and to the principles and strategies of intervention.

Synthesized aspects of virtual classroom, school, and territory communities, aspects related and referred to virtual communities and virtual learning communities. On the matter, one we review the definition, characteristics, typology, processes of constitution and operation.

Finally, we present some learnings link to start up of operation of learning networks of the Accelerate platform framework. The majority makes reference to their sense, personal processes implied (personal security, social identity, effects of oral tradition...), limitations, utility and change of professor and students' roles, and other organizational aspects.

Key words: learning community, virtual learning community, learning networks, virtual networks.

Sumario

- | | |
|--|---|
| 1. A modo de introducción | 3. Las comunidades virtuales de aprendizaje |
| 2. Tipología de comunidades de aprendizaje | 4. Algunos aprendizajes desde la práctica |
| | Referencias bibliográficas |

El elemento clave que aquí nos ocupa es el aprendizaje y, desde este punto de vista, nos preocupan las formas que puedan adoptar su organización y desarrollo, si queremos que se constituyan en medios efectivos que permitan mejorar a las organizaciones y a las personas, ampliar su bagaje cultural, personal y profesional.

Más concretamente, nos centramos en las posibilidades y en las limitaciones que la creación de comunidades virtuales puede aportar como medio e instrumento para fomentar aprendizajes significativos. Partiremos de conceptos iniciales analizados y debatidos por los participantes en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje (Barcelona, 5 y 6 de octubre de 2001) y en otros debates promovidos en el marco del Foro Universal de las Culturas (Barcelona, 2004).

1. A modo de introducción

Actualmente, el sistema educativo se organiza respondiendo a una visión de la docencia muy limitada, al otorgar la responsabilidad de la formación de las personas únicamente a la educación formal y a las instituciones del sistema educativo, es decir, a las escuelas, a los centros de educación secundaria, a las universidades, a los centros de formación superior, etc. La educación no se

entiende como una responsabilidad compartida por el conjunto de la sociedad, sino como una responsabilidad a gestionar por los sistemas educativos y los profesionales que trabajan en ellos.

Satisfacer las necesidades educativas de la población y hacer frente a los desafíos que plantea el nuevo escenario social, económico, político y cultural marcado por la globalización, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el cambio a una economía basada en el conocimiento, precisa ampliar el concepto de educación y aceptar que ésta es responsabilidad de toda la sociedad y que requiere de un compromiso compartido entre ésta y la comunidad de la que forma parte el sistema educativo (Coll, 2001, p. 2). Exige, asimismo, un cambio profundo que replantee no sólo lo que se enseña, sino también cómo se enseña, dónde se enseña y para qué se enseña.

Las comunidades de aprendizaje (CA) son una *respuesta* a esta visión más amplia de la educación, en la medida en que buscan transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales, al mismo tiempo que movilizar los recursos ajenos a éstas poniéndolos al servicio de la educación y de la formación de las personas.

Los *antecedentes* de las CA cabe buscarlos en diferentes programas y experiencias desarrollados en Estados Unidos, Canadá, Corea y Brasil; en el caso español, se relacionan con experiencias autogestionarias de formación de adultos (escuela La Verneda-Sant Martí, de Barcelona) y con la investigación y las prácticas educativas y sociales que promueve, en esa línea, el grupo de trabajo CREA (Centro de Investigación Social y Educativa). Antecedentes más concretos pueden ser: *a)* El Programa de Desarrollo Escolar promovido, en 1968, en la Universidad de Yale, por James Comer; *b)* La experiencia de Escuelas Aceleradas iniciada en 1986 por Henry Levin desde la Universidad de Stanford, y *c)* la Experiencia Éxito para Todos, comenzada en 1987 por Robert Slavin en Baltimore, en cooperación con Johns Hopkins University.

Actualmente, las CA son reconocidas como aspiración y como experiencia novedosa en muchos países. Su expansión se explica como resultado de un conjunto de factores, como, por ejemplo (Torres, 2001, p. 1-2):

- La tendencia a la «glocalización» (globalización y su impulso contrario, la localización) y, en este contexto, al resurgimiento de lo local y del llamado «desarrollo comunitario».
- El achicamiento del estado, resultado de procesos de descentralización, la mayor complejidad de la sociedad civil, la activación de alianzas entre diferentes sectores y actores y el aumento de la participación ciudadana en diferentes ámbitos.
- El surgimiento y la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación.
- La mayor importancia de la educación y el aprendizaje en una sociedad del conocimiento y del aprendizaje permanente.
- El reconocimiento de la diversidad como valor y necesidad para responder a realidades concretas.

- El desencanto con el sistema escolar y con los reiterados intentos de reforma educativa.

Todos los antecedentes y experiencias desarrollados coinciden en su esfuerzo por la generalización de una enseñanza de calidad para todos y todas, por centrarse en los sectores que tradicionalmente han sido excluidos de esta calidad, por tratar de fomentar las expectativas positivas de los estudiantes y por conectar la experiencia cultural y educativa de todas las personas implicadas. La opción por las comunidades de aprendizaje constituye, así, una apuesta por la igualdad educativa, haciendo que el proceso docente no recaiga sólo sobre el profesorado, sino que también dependa de la participación conjunta de las familias, las asociaciones del entorno, el voluntariado u otros agentes involucrados.

La teoría y la práctica de las CA no podemos decir que constituya, *actualmente*, un ámbito articulado y coherente de conocimientos y de experiencias. Así, podemos distinguir entre ellas preocupaciones y objetivos muy diferentes, que van desde la implantación de medidas de cambio interno dentro de las escuelas hasta la búsqueda de implicación en procesos de desarrollo comunitario o en la definición de políticas educativas.

Sin embargo, podríamos definir a una comunidad de aprendizaje como aquella agrupación de personas que se organiza para construir e involucrarse en un proyecto educativo y cultural propio, y que aprende a través del trabajo cooperativo y solidario, es decir, a través de un modelo de formación más abierto, participativo y flexible que los modelos más tradicionales. O, dicho de una forma más sencilla, es aquel grupo de personas que aprende conjuntamente, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno.

Según la aproximación dada, podemos decir que, para que éstas puedan existir, deben darse una serie de *condiciones mínimas*, como son, por ejemplo (García, 2005, p. 4):

- Situar a las personas en el centro del aprendizaje.
- Permitir un acceso a todos en igualdad de condiciones.
- Realizar trabajo colaborativo en grupo.
- Facilitar la participación abierta y las estructuras horizontales de funcionamiento.
- Avanzar en las innovaciones técnicas necesarias y facilitar herramientas que favorezcan entornos modernos y flexibles.
- Promover cambios institucionales que faciliten su desarrollo.
- Buscar modelos efectivos para su funcionamiento.

Si estas condiciones se dan, los beneficios pueden ser muchos, ya que:

- Al utilizar el diálogo como eje central del proceso, se logra una mayor interacción y participación.
- La responsabilidad compartida favorece que todos los miembros de la comunidad participen en el proceso de aprendizaje.

- El conocimiento se entiende como dinámico y el proceso de su construcción, como activo y colaborativo.

Los *principios pedagógicos* compartidos serán fundamentales en un planteamiento de este tipo, si queremos conservar su capacidad de transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales. Flecha y Puigvert (2001, p. 2) nos señalan, al respecto, los siguientes:

- La creación de una organización y de un ambiente de aprendizaje alternativo a la organización escolar tradicional.
- El centro educativo se convierte en el centro de aprendizaje de toda la comunidad, más allá de sus tareas escolares.
- La enseñanza se planifica estableciéndose unas finalidades claras, expresadas y compartidas por la comunidad.
- El fomento de altas expectativas.
- El desarrollo de la autoestima, ya que se apoya y se reconoce el trabajo riguroso.
- La evaluación continua y sistemática del trabajo realizado.
- La participación de forma igualitaria de todas las personas de la comunidad.
- El liderazgo escolar es compartido, puesto que se delegan responsabilidades.
- La educación entre iguales, ya que se incide en la igualdad de derechos de todos y todas para acceder al conjunto de los procesos formativos.

El aprendizaje dialógico será la estrategia fundamental y, con él, la asunción de que la realidad social se construye a través de las interacciones personales. Su generación y potenciación exige (Flecha y Puigvert, 2001, p. 5-6):

- Diálogo igualitario, donde las diferencias se consideran a partir de la validez de los argumentos y no desde la imposición de estructuras culturales hegemónicas.
- La consideración de la inteligencia cultural, que engloba la inteligencia académica y práctica, además de capacidades de lenguaje y acción que permiten llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales.
- La orientación de la educación y el aprendizaje hacia el cambio.
- La inclusión y superación de la dimensión instrumental, al incorporarla desde la crítica a la colonización tecnocrática del aprendizaje.
- La creación de sentido a partir de un aprendizaje que posibilite la interacción entre las personas para dar sentido a cada una de ellas.
- La solidaridad, como base del aprendizaje igualitario y dialógico.
- La revisión de la cultura de la diferencia, que olvida la igualdad y que lleva, en una situación de desigualdad, a que se refuerce como diverso lo que es exclusor, al adaptar sin transformar, con lo que crea, en muchas ocasiones, consciente o inconscientemente, mayores desigualdades.

Cuadro 1. Aspectos implicados en la organización de una comunidad de aprendizaje (Torres, 2001, p. 7).

-
- Concentración en torno a un *territorio* determinado.
 - Construir sobre procesos ya iniciados.
 - Niños y jóvenes como actores y beneficiarios principales.
 - Procesos participativos en el diseño y en el desarrollo del plan educativo.
 - Construcción de alianzas y desarrollo de proyectos asociativos.
 - Orientación hacia el aprendizaje y la innovación pedagógica.
 - Renovación y revitalización del sistema escolar público.
 - Prioridad sobre las personas y el desarrollo de los recursos humanos.
 - Intervención sistemática y articulación de las acciones.
 - Sistematización, evaluación y difusión de la experiencia.
 - Construcción de experiencias demostrativas.
 - Continuidad y sustentabilidad de los esfuerzos.
 - Procesos y resultados de calidad con una utilización eficiente de los recursos.
-

Se trata, pues, de un proyecto de transformación social y cultural de un centro de formación y de su entorno que incluye a todas las personas implicadas, promoviendo la interacción mediante el aprendizaje dialógico, es decir, siguiendo los principios del diálogo, la comunicación y el consenso igualitario, y una educación participativa de la comunidad y de todos los agentes pedagógicos involucrados.

Su realización incluye, por último, compromisos, pero también acciones que quedan sintetizadas en el cuadro 1.

2. Tipología de comunidades de aprendizaje

La diversidad de usos del término CA puede analizarse desde tres ejes: el eje escolar/no escolar, el eje virtual/real y el eje sentido/orientación de la agrupación. Así, remite, en algunos casos, al contexto escolar, a la escuela o incluso al aula de clase; en otros, a un ámbito geográfico (la ciudad, el barrio, la localidad), y, en otros, a una realidad virtual y a la conectividad mediada por las TIC (redes de personas, de organizaciones, de comunidades profesionales...).

Según el contexto socioinstitucional en el que se sitúan y según los motivos que rigen y orientan sus actividades, podemos hablar de comunidades de aprendizaje referidas al aula, al centro educativo, a un territorio o a un entorno virtual. Algunas de las características principales de cada una de ellas se analizan brevemente a continuación, poniendo especial interés en las comunidades de aprendizaje virtuales, como objeto principal de la presente aportación.

2.1. El aula como comunidad de aprendizaje

El aula como CA representa una nueva manera de entender el aprendizaje y la enseñanza. Las aulas que se organizan como CA reflejan una cultura de aprendizaje en la que todos y cada uno de sus miembros se implican en la construcción de un conocimiento colectivo como apoyo a los procesos individuales de aprendizaje.

Los principios pedagógicos a considerar no dejan de ser una concreción de los ya señalados. Así, Wilson y Reyder (citados por Coll, 2001, p. 6) señalan:

- El acuerdo de hacer progresar el conocimiento y las habilidades colectivas.
- El compromiso de construir y de compartir conocimientos nuevos.
- El carácter distribuido del conocimiento (entre profesores y alumnos y entre alumnos).
- El énfasis en el aprendizaje autónomo y autorregulado, en la adquisición de habilidades y estrategias de aprendizaje metacognitivas y en el aprender a aprender.
- La selección de actividades de aprendizaje relevantes por los participantes.
- La puesta en marcha de estrategias didácticas y de procedimientos de aprendizaje colaborativo, para que los participantes puedan compartir los aprendizajes.
- La adopción de enfoques globalizadores o interdisciplinarios.
- La corresponsabilidad y el control compartido entre los participantes de las actividades de aprendizaje.
- La caracterización del profesor como facilitador del aprendizaje y como un miembro más de la comunidad de aprendices.
- La existencia de altos niveles de diálogo, de interacción y de comunicación entre los participantes.

El aprendizaje se entiende, por tanto, como un proceso contextualizado, en el que los aprendices son, a la vez, sujetos y protagonistas de su propio aprendizaje, y como un proceso social que se apoya en las relaciones interpersonales. Las personas con diferentes niveles de experiencia y de conocimiento aprenden mediante su implicación y participación en actividades relevantes culturalmente, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayudas que se prestan mutuamente.

El grupo interactivo tiene aquí una gran importancia como forma flexible de organizar el trabajo educativo en el aula (Flecha y Puigvert, 2001). Su finalidad es intensificar el aprendizaje mediante interacciones entre los participantes en sentido amplio (niños y niñas, profesorado, voluntariado, etc.).

Los grupos interactivos suelen ser agrupaciones heterogéneas de cuatro personas, dinamizadas por un adulto, que realizan una tarea concreta planificada para un tiempo delimitado. Pasado el tiempo, pasan a realizar otras tareas con otros adultos, con lo que se garantiza que todas ellas responden a una temática general y común para toda el aula.

Se trata de ampliar el intercambio de conocimientos mediante una trama de interacciones entre el alumnado y entre el alumnado y las personas adultas que estén en el aula. El intercambio no sigue un formato o una secuencia pre-establecida y es ordenado a partir de la propia experiencia del alumnado.

2.2. La escuela como comunidad de aprendizaje

Los centros educativos como CA se caracterizan por una serie de rasgos identificados por Coll (2001) y que hacen referencia a:

- La existencia de unos objetivos y de unos valores compartidos entre todos los miembros de la institución.
- La existencia de un liderazgo compartido.
- El trabajo en equipo, la colaboración y el apoyo mutuo.
- Nuevas formas de organización y agrupamiento del alumnado.
- Nuevas formas de organización del currículo, fomentando la participación de los agentes sociales en su establecimiento.
- Nuevas metodologías de enseñanza.
- La utilización de procedimientos y estrategias de evaluación formativa y orientadora.
- La articulación entre práctica, investigación y acción.
- La implicación de la comunidad educativa en el trabajo con los alumnos.

Podemos hablar, así, de instituciones en las que existe una cultura de aprendizaje donde todos sus miembros se comprometen en la construcción y adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Las tradicionales estructuras jerárquicas de organización se reemplazan por el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido, la participación y la coordinación; profesores y alumnos se implican conjuntamente en las actividades de aprendizaje mediante un currículo interdisciplinario, rompiendo con la tradicional división del currículum por materias.

Son instituciones que se encuentran integradas en la comunidad en la que se ubican. Son sensibles a las preocupaciones y a las necesidades de ésta, realizan actividades en las que se utilizan los recursos comunitarios de todo tipo, poniéndolos al servicio de la educación y de la formación y buscando la corresponsabilidad y el compromiso de los agentes sociales y comunitarios.

El cuadro 2 amplía lo dicho y clarifica de manera sintética las diferencias que permiten hablar de una comunidad escolar que puede ser considerada comunidad de aprendizaje.

2.3. El territorio como comunidad de aprendizaje

La consideración del territorio como CA es, a la vez, más amplia y difusa que las propuestas anteriores y enlaza en sus orígenes con los movimientos y las propuestas de educación comunitaria.

Cuadro 2. Las comunidades de aprendizaje (Torres, 2001, p. 3).

De Comunidad escolar	A Comunidad de aprendizaje
Niños y jóvenes aprendiendo.	Niños, jóvenes y adultos aprendiendo.
Adultos enseñando a niños y jóvenes.	Aprendizaje intergeneracional y entre pares.
Educación escolar.	Educación escolar y extraescolar.
Educación formal.	Educación formal, no formal e informal.
Agentes escolares (profesores).	Agentes educativos (incluye a los profesores).
Los agentes escolares como agentes de cambio.	Los agentes educativos como agentes de cambio.
Los alumnos como sujetos de aprendizaje.	Alumnos y educadores como sujetos de aprendizaje.
Visión fragmentada del sistema escolar (por niveles educativos).	Visión sistémica y unificada del sistema escolar desde preescolar hasta la universidad.
Planes institucionales.	Planes y alianzas interinstitucionales.
Innovaciones aisladas.	Redes de innovaciones educativas.
Red de instituciones escolares.	Red de instituciones educativas.
Proyecto educativo institucional (escuela).	Proyecto educativo comunitario.
Enfoque sectorial e intraescolar.	Enfoque intersectorial y territorial.
Ministerio de Educación.	Varios ministerios.
Estado.	Estado, sociedad civil, comunidad local.
Educación permanente.	Aprendizaje permanente.

Las CA de este tipo se centran más en la educación de adultos y son posibles gracias al desarrollo de la sociedad del conocimiento y a la preocupación social por el desarrollo permanente. Algunas de sus características son (Coll, 2001, p. 12-13):

- La toma de conciencia sobre la imposibilidad de la educación formal y del sistema educativo formal para satisfacer las necesidades educativas de las personas y sobre la necesidad de replantear la organización de la educación.
- El reconocimiento de que en la comunidad existen muchos recursos, algunos sin utilizar, que pueden ponerse al servicio del aprendizaje como instrumento de desarrollo comunitario.
- La importancia de la participación en la constitución, organización y gestión de las CA.
- La consideración de que la comunidad de personas que habitan un territorio comparten determinados intereses, objetivos y valores.

- La toma en consideración de los tres tipos de aprendizaje (formal, no formal e informal) y de su articulación.
- La adopción del concepto de educación a lo largo de la vida como principio organizativo y comunitario. El aprendizaje se entiende como un proceso que depende de las opciones formativas que ofrece el sistema educativo formal, pero también de las opciones y motivaciones individuales y de las posibilidades que encuentra cada persona en su entorno comunitario.
- El énfasis en el aprendizaje como instrumento para alcanzar los objetivos sociales y económicos de la comunidad.

La CA, cuando adopta el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y relaciona el aprendizaje no formal e informal, propone nuevos modelos de organización de la educación basados en el compromiso y la corresponsabilidad de los agentes sociales y comunitarios. Implica, así, una revisión profunda de la distinción convencional entre escuela y comunidad, así como entre educación formal, no formal e informal, y en relación con los modos convencionales de ver y de concretar las vinculaciones entre ellas.

3. Las comunidades virtuales de aprendizaje

Entender la naturaleza y dinámica de las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA) nos exige clarificar previamente qué entendemos por comunidades virtuales (CV) y cuáles son sus características principales.

3.1. *Las comunidades virtuales*

Las comunidades virtuales existen gracias a las grandes posibilidades de socialización y de intercambio personal que proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la existencia de Internet. El ciberespacio se ha convertido en el territorio de las CV, un territorio que no es geográfico, sino electrónico.

Los años ochenta registraron una discreta efervescencia de las comunidades virtuales en USA a partir de la difusión de Internet en centros académicos y de investigación. Por primera vez, se experimentaba la bireccionalidad a través de la red, lo que se acompañaba de la posibilidad de autoorganizarse y de autogestionar la producción y gestión de la información.

Como señala Fernández (2005, p. 2), los dos grandes cambios para el nuevo escenario han sido los siguientes:

Por una parte, la información cambió de naturaleza, evitando la exclusividad y el poder que ella daba. Ya no está cerrada en una organización, sino que una parte importante reside en individuos, colectivos, empresas..., que se expresan en redes abiertas, turbulentas y expansivas. Por otra parte, el poder de la información basado anteriormente en el criterio de la exclusión (contra menos la poseyeran, más valiosa, más «puro» el poder que emanaba de ella) se ha convertido en un poder blando donde actúa el diálogo multilateral, transversal,

interactivo, hasta alcanzar lo que podríamos denominar la unidad básica de producción de información y conocimiento socialmente útil: la comunidad virtual (CV).

Una CV aparece cuando un grupo de personas utiliza las nuevas tecnologías para mantener y ampliar la comunicación. Hablamos de CV cuando la interacción que se produce entre personas físicas se realiza a través de las redes telemáticas. Así, pueden *definirse* como un agregado social que emerge de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, creando sentimientos mutuos de permanencia y cohesión.

Las CV son comunidades personales, al tratar de personas con intereses individuales, afinidades y valores, que utilizan la red en función de una temática específica. Serán más exitosas, por tanto, cuanto más estén ligadas a tareas, a hacer cosas o a perseguir intereses comunes (Gairín, 2006, p. 8).

Algunas *características* a considerar serán:

- Sólo son factibles en el ciberespacio, en la medida en que sus miembros se comunican en un espacio creado con recursos electrónicos.
- Su modelo de organización es horizontal o plana, sin estructuras verticales, dado que la información y el conocimiento se construye a partir de la reflexión conjunta.
- Comparten un espacio a construir, ya que son los participantes, con sus variados y variables intereses, metas y tareas, los que dan sentido a la comunidad.
- Sus miembros comparten un objetivo, un interés, una necesidad o una actividad que es la razón fundamental constitutiva de la misma comunidad. Asumen, además, un contexto, un lenguaje y unas convenciones y protocolos.
- Sus miembros asumen una actitud activa de participación e, incluso, comparten lazos emocionales y actividades comunes muy intensas.
- Sus miembros poseen acceso a recursos compartidos y a políticas que rigen el acceso a esos recursos.
- Existe reciprocidad de información, soporte y servicios entre sus miembros.

Fernández (2005, p. 3) incide en algunas de estas características cuando destaca rasgos como los siguientes:

1. *La información es de los usuarios.* Son los usuarios quienes deciden qué información van a almacenar, mostrar e intercambiar, al determinar por dónde empieza a ver la red, para qué y con quiénes.
2. El acceso a la red es:
 - *Universal:* al poder acceder a «ver» toda la red (otra cosa es que, una vez dentro de la red, haya lugares donde se pida el registro para acceder a la información que contienen).

- *Simultáneo*: todos estamos en la red al mismo tiempo, pues existimos en cuanto información.

En realidad, la red es, desde sus orígenes, el primer contestador automático que se puso en funcionamiento. Nadie sabe si estamos conectados o no, pero nos relacionamos entre todos como si lo estuviéramos a través de nuestra presencia numérica, de la información que «movemos» y de las interacciones que promovemos.

- *Independiente del tiempo* (24 horas al día y 365 días al año) *y de la distancia*.
3. La red crece de manera *descentralizada y desjerarquizada*. Basta seguir añadiendo ordenadores para que se extienda física y virtualmente sin que haya ordenadores que desempeñen tareas de «comando y control» sobre los otros ordenadores de la red.

La *tipología* de las CV es ilimitada, resultado de la sencillez para constituir las y desarrollar las. Por otra parte, el territorio tampoco reconoce límites: desde las agrupaciones espontáneas o más o menos dirigidas en ámbitos abiertos, hasta las que se puedan organizar en empresas e instituciones, en las relaciones entre ciudadanos y entre éstos y las administraciones públicas; también, en entornos profesionales o de ocio, o las que persiguen objetivos sociales, económicos, culturales, ideológicos o científicos, manteniendo una diversidad enorme de criterios respecto a la procedencia o a las características de sus integrantes. En realidad, como señala Fernández (2005, p. 5), estamos hablando de la célula básica de producción de información y conocimiento en la sociedad del conocimiento, por tanto, estamos apuntando a los rasgos políticos de dicha producción cuando la enmarcamos en las CV.

No obstante, Hagel y Armstrong (1997, p. 118-123) diferencian entre comunidades orientadas hacia el usuario (geográficas, demográficas o temáticas) y orientadas hacia la organización (verticales, funcionales y geográficas). También, se suele diferenciar entre las:

- Basadas en una lista de distribución, a través de la cual los usuarios comparten experiencias e información sobre una temática de interés común.
- Basadas en webs que agrupan personas relacionadas con una temática común. Comparten listas de distribución, pero, además, ofrecen otros servicios, en función de las necesidades de cada comunidad, como: servicios de documentación (enlaces a webs, revistas electrónicas...), servicios de comunicación e intercambio (listas de distribución, foros de discusión, correo electrónico, zonas de trabajo colaborativo...), servicios de formación u otros.

Los *propósitos básicos* de las CV son (Preece, 2000):

- Intercambiar información, es decir, obtener respuestas.
- Ofrecer apoyo.

- Conversar y socializar de forma informal a través de la comunicación simultánea.
- Debatir, normalmente a través de la participación de un moderador.

Las comunidades virtuales también constituyen un espacio privilegiado de aprendizaje de relaciones, ya que ofrecen la posibilidad y el desafío de compartir miradas diferentes acerca de problemáticas comunes.

Normalmente, las CV se crean para satisfacer unas necesidades. Las necesidades que motivan la creación de CV pueden coexistir en un mismo contexto e interactuar entre sí. Las personas se agrupan en una comunidad porque desean adquirir e intercambiar conocimientos sobre un tema de interés (necesidad de autorrealización), pero también relacionarse con otras personas con sus mismos intereses (necesidad de pertinencia), y ello puede combinarse con una necesidad de reconocimiento del trabajo intelectual por un grupo social (necesidad de estima y reconocimiento) (Silvio, s/f, p. 6).

En Internet puede ser más importante el sentimiento de comunidad que el de comunicación. Sabemos que existe una comunidad cuando se comparte y se intercambia información, pero es el sentimiento de comunidad lo esencial en la vida de las comunidades virtuales, ya que las comunidades virtuales, requieren algo más que el mero acto de conexión. La clave está en la interacción humana a través de ordenadores (Silvio, s/f, p. 4).

Si hacemos un recorrido de la mano del autor citado por los diferentes estudios realizados sobre la temática y sobre las repercusiones que tiene la virtualidad en la comunicación y las relaciones, observamos que una buena parte de éstos se han centrado en hallar diferencias y similitudes entre las comunidades físicas, es decir, entre la sociabilidad *off line* y las comunidades virtuales o, lo que es lo mismo, la sociabilidad *on line*.

Los debates actuales sobre los aspectos positivos y negativos de la comunicación *on line* se centran básicamente en dos discursos: los discursos tecnófilos, que presuponen que las tecnologías pueden dar soluciones a los problemas sociales existentes en nuestra sociedad, y los discursos tecnofóbicos, que consideran que las tecnologías alteran negativamente los aspectos positivos de la sociedad. En muchos discursos, sin embargo, se olvida mencionar el papel posibilitador que juega la tecnología en la sociabilidad *on line*.

La tecnología y su papel mediador no se considera, en algunos discursos, como un elemento que favorezca la construcción de la sociabilidad, sino que se conceptualiza como un impedimento para el desarrollo de lo que se consideraría comunicación natural. Se entiende aquí que la información que recibimos de nuestros interlocutores y del contexto puede ser más fácilmente manipulable.

Los estudios más recientes describen, sin embargo, que el tipo de relaciones sociales que se producen en la red son equiparables a aquellas que se dan en la vida real. La utilización de las nuevas tecnologías se limita a reproducir el tipo de relaciones que ya están presentes en la vida *off line*, de modo que la sociabilidad no varía en comparación con la que pueda emerger en otro espacio.

Es verdad que las comunidades virtuales funcionan con otro tipo de lógica respecto a las comunidades físicas, pero también generan sociabilidad, relaciones y redes de relaciones humanas, interpersonales e hiperpersonales, normas de comportamiento y mecanismos de organización.

La *constitución* de una CV precisa definir un objetivo explícito, contar con un grupo de personas que comparten el propósito de desarrollar ese objetivo mediante intercambios, una metodología de trabajo (que incluye la posibilidad de la moderación), un espacio virtual organizado y archivos transparentes y con diferentes grados de organización.

Es importante disponer de una red y de un flujo de intercambio de información, que dependen, para Puzos, Pérez y Salinas (s/f), de:

- La accesibilidad, ya que determina las posibilidades de intercomunicación.
- La cultura de participación, colaboración y diversidad, como elementos clave para el flujo de información que condicionan la calidad de vida de la comunidad.
- Las destrezas disponibles entre los miembros, ya sean comunicativas, de procesamiento o de gestión de la información.
- El contenido relevante, es decir, que las aportaciones de los miembros de la comunidad sean significativas.

Sean cuales sean los servicios que ofrece una comunidad, los elementos clave para su *funcionamiento* son la participación, la colaboración y el intercambio. Sólo de esta manera se genera un sentido de pertinencia sin el cual es imposible que la comunidad viva y evolucione.

La dinámica de las CV se produce en forma de una espiral acumulativa creciente (Hagel y Armstrong, 1997, p. 49-53). Es decir, se parte de un contenido interesante, que es el que atrae a los diferentes miembros a la comunidad. Este contenido, a su vez, genera nuevos contenidos producidos por los propios miembros, con lo que se completa el primer ciclo acumulativo y que podríamos llamar de *constitución con personas interesadas*. Los miembros van percibiendo un valor más elevado en la comunidad, lo cual promueve mayor y mejor interacción entre ellos, fomentando así una mayor lealtad hacia la comunidad y una mayor permanencia de los participantes en ella, al sentirse más identificados con ella y con sus miembros. Se cumple así el segundo ciclo acumulativo, el de la *construcción de lealtades*. La participación creciente de los miembros y su interacción genera una información cada vez más completa sobre los miembros de la comunidad y define un perfil de preferencias, intereses y puntos de vista. Estos perfiles permiten focalizar las actividades hacia los participantes de forma individual o grupal, lo cual focaliza aún más estos perfiles y crea más valor para la comunidad. Este valor percibido de la comunidad es el que atrae a nuevos participantes de otras comunidades, lo cual estimula la realización de transacciones diversas entre los miembros de las diferentes comunidades, es decir, los miembros comienzan a intercambiar valores entre ellos a través de redes. Se cierra así el último ciclo, el de las *transacciones*.

Como vemos, durante este ciclo de vida, se producen diversos momentos según sea la interacción entre los participantes y el contenido de la comunidad (su especialidad), las actividades que realizan y la interacción que se produce entre ellos. También, el proceso de evolución puede llevar a que una comunidad se segmente en profundidad y amplitud, sin perder su identidad original.

La profundidad se produce cuando una comunidad se segmenta en fragmentos determinados por áreas de intereses entre sus miembros, creando más focos y lazos más estrechos entre ellos. La amplitud, en cambio, se produce cuando la comunidad comienza a crear otras áreas no relacionadas directamente con su tema principal, pero que pueden complementar su foco de interés y dar lugar a que los miembros introduzcan nuevos temas en sus áreas específicas o creen nuevas comunidades (Hagel y Armstrong, 1997, p. 102-103, 123-124).

Es importante también destacar el gobierno de las CV como factor clave para su éxito. Siempre estuvo presente, como destaca Fernández (2005, p. 5-6):

Desde las reglas difusas de las primeras BBS que contenían CV dedicadas a abordar determinadas temáticas —al principio, fundamentalmente, las relativas a la propia tecnología y a los programas informáticos que permitían conformar el espacio virtual en red para el funcionamiento de la propia CV, por elemental que esta fuera— hasta las CV de una mayor complejidad en su normativa interna que prefigura elementos avanzados de autogobierno, de consenso democrático y de una nueva forma de entender la política a través de un contexto deliberativo implícito que emerge con toda su fuerza en los momentos críticos del funcionamiento de la CV.

Históricamente, el moderador siempre ha tenido un papel esencial. Actualmente, emerge como una figura nueva en los modelos de cooperación asíncrona y de autoorganización, tratando de evitar la tendencia al caos por acumulación. El moderador, si utiliza una clara metodología de trabajo y la aplica correctamente, es una de las pocas personas de la CV que puede modular su calidad, su ritmo de funcionamiento y la calidad y el tono de los intercambios.

3.2. Las comunidades virtuales de aprendizaje

Las CV pueden generar conexiones más fuertes ligadas a objetivos concretos, lo que da lugar a verdaderas comunidades virtuales de aprendizaje, donde el motivo principal de su existencia pasa de ser el intercambio y la intercomunicación a ser el aprendizaje y el desarrollo personal y profesional. Se trata de situar la propuesta al servicio del aprendizaje, de la formación y del intercambio creativo.

El reto es lograr que los avances tecnológicos que hacen posible la virtualidad, la comunicación multidireccional, los intercambios oportunos, el enriquecimiento de la experiencia local, etc., puedan integrarse a la generación de nuevos ambientes y experiencias en el ámbito de la educación y de la acción social y que estén al servicio de la comunidad.

Las comunidades virtuales, por lo tanto, también tienen consecuencias para la escuela y para el ámbito educativo. Ya no hablamos de un espacio único y privilegiado de la sociedad destinado a la formación (la escuela), al mismo tiempo que cuestionamos su estructura, sus recursos, sus metodologías y los procesos de aprendizaje que promueve.

Las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA) presentan las mismas características generales de toda CV, pero tienen sus especificidades y responden a necesidades particulares. Normalmente, se *identifican* como conjunto de personas o de instituciones conectadas a través de la red que tienen como objetivo un determinado contenido o tarea de aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje (CA) basadas en el aula, en las escuelas o en el territorio, también pueden utilizar las TIC como instrumento para promover la comunicación y las relaciones entre sus miembros o para promover el aprendizaje. Por lo tanto, podemos decir que la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no es suficiente para clasificar las CA como CVA; no obstante, hay que señalar que las TIC ofrecen enormes posibilidades para la construcción de CA.

Las *características* de la comunidad de aprendizaje dependerá de la propuesta pedagógica y del modelo de intervención utilizado, pues la incorporación de un desarrollo tecnológico no garantiza, necesariamente, nuevos procesos de aprendizaje y menos de gestión adecuada del conocimiento colectivo elaborado.

Los elementos estructurales, dinámicos y evolutivos de análisis que se aplican a las comunidades virtuales pueden aplicarse a las comunidades virtuales de aprendizaje, ya que éstas se pueden considerar un caso específico de las comunidades virtuales, donde los entornos electrónicos y las actividades grupales ofrecen un inmenso contexto de colaboración, es decir, la creación de un conocimiento compartido. Podemos decir que, en las comunidades virtuales de aprendizaje, se logra un contexto del aprendizaje colaborativo que potencia las interacciones intergrupales e intragrupalas, donde los miembros participan autónomamente en un proceso de aprendizaje, mientras resuelven un problema como grupo.

Con la incorporación de las nuevas tecnologías, se podrá pasar, pues, de las aulas, donde se produce el aprendizaje formal, a otras en las que tiene lugar el autoaprendizaje, los trabajos en grupo y otras posibilidades que permiten los campus virtuales. Para hacerlo posible, los participantes deben desarrollar nuevas habilidades de intercambio y comunicación, lo cual implica un proceso de transferencia tecnológica y de apropiación de nuevos recursos.

Las CVA pueden ser de muchos *tipos* en función de la naturaleza y las características de la tarea o contenido, del contexto socioinstitucional y de los motivos e intereses de los participantes. Así, Coll (2001, p. 15) pone como ejemplos:

- La formación inicial y permanente impartida por instituciones educativas, universitarias y no universitarias.
- La formación profesional y ocupacional.

- La formación de futuros profesionales.
- Actividades de trabajo colaborativo entre profesionales.
- Actividades más o menos informales entre estudiantes de diferentes niveles educativos.
- Actividades de comunidades de usuarios de determinados servicios o productos.
- Etc.

La *construcción* de CVA implica considerar, por lo menos, tres elementos:

- El modelo de intervención educativa elegido.
- El tipo de comunidad virtual de aprendizaje.
- Las características del ambiente de aprendizaje.

Según lo deseable, la CVA, siguiendo la tradición de las CA presenciales, tiene que ser una comunidad que se construya para realizar un proyecto de colaboración con impacto social, en un ambiente de aprendizaje que sobrepase el ámbito de la institución escolar y que utilice los modelos propios de intervención de interacción social, es decir, modelos más abiertos y holísticos. Una comunidad que, en definitiva, debe superar la disociación entre los procesos de aprendizaje y la vida real, entre los espacios educativos y la comunidad, y donde las temáticas y los contenidos son acordes a las necesidades de la población.

El proceso de formación de la CVA se iniciará cuando se establezcan las reglas de participación en el grupo que forma parte de la comunidad y las normas referentes al proceso de aprendizaje. La comunidad comienza por crear un sitio web donde existe un espacio reservado a la información, es decir, a los mensajes que se intercambiarán los miembros de la comunidad entre sí, los documentos que servirán de base y los enlaces con otros sitios web que sean relevantes para el tema de discusión del grupo.

De esta forma, el sitio web, además de ser un territorio virtual de la CVA, se convierte en un espacio de información, un aula de aprendizaje, un espacio de comunicación y un espacio que vincula a la comunidad con el exterior.

La *estructura* y el *funcionamiento* de las CVA debe satisfacer una serie de condiciones específicas, como son:

- Los fines deben ser compartidos entre sus miembros.
- Los resultados deben ser focalizados y debe de haber orientación.
- Equidad de participación para todos sus miembros.
- Las normas deben ser mutuamente negociadas.
- Se debe facilitar el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo.
- Se debe producir la creación activa de conocimientos.
- Se deben producir interacción y retroalimentación.

De todas ellas, nos parece significativo recalcar las vinculadas a la herramienta necesaria y a los procesos que garantizan que se facilite la creación y el desarrollo del conocimiento; aspectos que ahora comentamos brevemente.

Es substantiva la existencia y el desarrollo de *herramientas técnicas adecuadas* que puedan responder a la complejidad de los procesos de comunicación y creación de conocimiento. Al respecto, algo se está avanzando con la creación de plataformas abiertas que inciden en (Dorado, 2006) la acumulación de datos (buscadores, agendas, organizadores personales...), en el intercambio de información (páginas web, weblogs, videoblogs, vínculos de interés...), en generar recursos de conocimiento (intranet, disco virtual compartido, galerías de recursos multimedia...), en el desarrollo de sistemas de gestión de conocimientos (gestores de foros, gestores de publicación de contenidos, audioconferencias y videoconferencias...) o en sistemas de gestión de aprendizaje (campus virtual, gestores de formación, generadores de materiales, simuladores virtuales...).

El conjunto de esas herramientas deben configurar, no obstante, un todo de elementos interrelacionados que permita aumentar las posibilidades individuales y crear sinergias adecuadas. Precisamente, esta necesidad es la que ha llevado a crear plataformas específicas pensadas para promover la creación y la gestión del conocimiento, como la plataforma Accelera, donde se han realizado algunas experiencias recogidas en esta misma revista.

Pero tan fundamental como la herramienta es la existencia de una persona que, además de coordinar el intercambio del grupo virtual, promueva la creación de conocimiento. El rol de este *gestor del conocimiento* se centra fundamentalmente en (Armengol y Rodríguez, 2006): motivar y crear un clima agradable facilitador de la construcción del conocimiento, estructurar y proponer el trabajo, ofrecer *feedback*, establecer los criterios de moderación y asegurar que se cumplan, aprobar los mensajes según los criterios establecidos, manejar y reforzar las relaciones entre las personas y proponer conclusiones. Son actividades de tipo organizativo, social e intelectual que tienen que ver con los momentos de actuación, tal y como sintetiza Barberá y otros (2001).

Los interrogantes compartidos y la metodología de trabajo en un espacio virtual común consiguen que elementos dispersos de conocimiento se manifiesten, se socialicen, se intercambien y se combinen para generar un conocimiento operativo. Las CV maduras o complejas las llamamos también «redes inteligentes» por las siguientes razones (Fernández, 2005, p. 5):

- Su contenido se relaciona con la consecución de objetivos concretos (*inteligencia del proyecto*).
- Su contenido reside no sólo en lo que saben algunos de sus miembros, sino en la generación y en la gestión colectiva del conocimiento que interesa a la CV (*inteligencia del trabajo en colaboración*).
- Su contenido depende también de la orientación de la red hacia otras redes con el propósito de intercambiar información y conocimiento, estén o no en la misma organización (*inteligencia de las interacciones en red*).

Por último, no podemos obviar la importancia de lograr la *participación y cohesión de los miembros* de la comunidad virtual. Una CVA, al estar orientada hacia el participante como actor principal y sujeto de aprendizaje, presentará

un alto grado de interactividad y un elevado grado de cohesión. Coincidimos así con Durán (2006, p. 7) cuando considera que las comunidades virtuales también pueden estar más o menos cohesionadas en tanto que, en unas, los miembros se muestran más inclinados a abandonarlas y, en otras, más reacios a hacerlo.

Existen muchas fuerzas que contribuyen a que un grupo esté cohesionado y una de las principales es la aceptación recíproca de las personas que forman parte de él y de los objetivos que éstas persiguen. Otras posibilidades pasan por considerar las motivaciones personales para participar, relacionadas con la posibilidad de establecer lazos personales más estrechos e incluso encuentros físicos, obtener un beneficio mayor que el coste que a una persona le suponga pertenecer a ella, encontrar personas a las que les interesan temas afines y con las que se puede compartir diversas cosas (conocimientos, archivos...), obtener el llamado «capital de reputación» relacionado con el renacimiento que una persona pueda conseguir a partir de las aportaciones que haga o el obtener el reconocimiento explícito de los otros miembros del grupo. También, a partir de las estrategias que se utilicen para mejorar la participación de los miembros de la CVA o mejorar la cohesión (identificar y difundir los avances, reconocer las aportaciones personales relevantes, relativizar tensiones...).

Finalmente, señalar que tan importante como estructurar adecuados procesos de intervención es establecer mecanismos de seguimiento y control que nos permitan mejorar a partir de las problemáticas y de los errores que detectemos en un proceso de aprendizaje sin límites.

4. Algunos aprendizajes desde la práctica

El desarrollo de redes como CVA en el marco de la Plataforma Accelera ha permitido conocer con detalle algunas otras características y modos de funcionar de esta tipología de comunidades. Los debates producidos en el Seminario de Gestión del Conocimiento en Red¹ permitieron contrastar algunos trabajos presentados y debatir su incidencia en la práctica de redes virtuales de aprendizaje.

Sintéticamente, podemos recoger algunas de las cuestiones que se señalaron:

- Una parte importante del éxito de una CVA está en la confianza que se establece entre los participantes y en los mecanismos de retroalimentación que se utilizan. De todas maneras, es difícil generar sentimientos de pertenencia sin tener el «calor» del grupo que da la presencialidad.
- La tradición de la oralidad y el que no todo se plasme en el papel, limita a determinados colectivos a expresarse en el contexto de la red, al preocuparse más por las valoraciones que pueda merecer su expresión escrita que por el mensaje que se emite.

1. Promovido en el marco del Proyecto Accelera (Plan Nacional de I+D+I. Proyecto SEC2003-08366) y celebrado en Bellaterra los días 9 y 10 de marzo de 2005.

- Las experiencias personales demuestran que la participación en la red no se limita sólo a unos intereses y a unos objetivos compartidos, sino que persigue otros objetivos que no siempre se saben ni se pueden intuir. De aquí que resulta un poco arriesgado señalar que los participantes se encuentran en un mismo nivel de preocupaciones e intereses, con las limitaciones que eso produce a la hora de explicar los procesos de cohesión y abandono.
- También es importante el concepto de identidad social, que se evidencia claramente por los diferentes niveles de interpretación, que alcanzan expresiones iguales cuando son recibidas por personas que se conocen o no personalmente.
- Igualmente, la seguridad que tiene y se siente a la hora de participar en la interacción virtual.
- El intercambio en CVA está sujeto a un proceso evolutivo. Si bien inicialmente las personas no suelen conocerse y parecen expresarse de una manera más libre y menos autocontrolada; posteriormente, suelen sentir «una necesidad» de mostrarse como son, de dejar ver su imagen (no visual, pero sí dejando ver quienes son) y de conocer la de los demás participantes, bajo la idea de que así interpretan más adecuadamente los mensajes. De todas maneras, cabe profundizar en el estudio de las disfunciones entre la imagen que se proporciona, la real y la deseable.
- La red puede estar limitada cuando la CVA trata de cambiar actitudes, al no permitir la modelación grupal que acompaña a la presencialidad.
- La actividad en las CVA no está exenta de conflictos, que son más difíciles de analizar y reconducir que en la presencialidad.

El seminario también sirvió para contrastar algunas otras referencias evidenciadas en la literatura. Las asumidas son las siguientes:

La superposición de tiempos educativos que desdibuja los límites del modelo educativo tradicional exige de nuevas reglas de organización de los centros y de nuevas exigencias respecto a la ordenación de sus actores y productos.

Más allá de las posibilidades que las nuevas tecnologías ofrecen como medios para hacerse con información, si queremos que cumplan un papel crucial en el fortalecimiento de las funciones de la educación pública, nos parece necesario construirlas como medios de comunicación, de asociación y de cooperación que potencien el desarrollo de verdaderas ¿comunidades de prácticas? (García y Pardo, 2005, p. 73)

Cuando hablamos de las CVA, hablamos de una propuesta educativa comunitaria, cuyo ámbito de referencia no es sólo la sociedad local y que parte del supuesto de que toda comunidad humana posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje operando que pueden ayudar al desarrollo personal y social con una adecuada organización.

Basado en el esfuerzo conjunto, hace del aprendizaje intergeneracional su eje, fomentando la búsqueda y el respeto por lo diverso, por las relaciones igualitarias y por la transparencia democrática de procesos y decisiones.

Resultan premisas básicas las que referencian que la educación es responsabilidad de todos, no sólo se realiza en el sistema escolar, en la comunidad y en la escuela, no son entidades separadas, es más importante el aprendizaje que la educación por sí misma, el aprendizaje no tiene edad, el aprendizaje debe de ser significativo para el que aprende, el diálogo, la acción y la solidaridad intergeneracional e intersujetos facilita el aprendizaje, y todas las personas son potencialmente alumnos y profesores.

El trabajar en red frente al no trabajar en red en el *ámbito educativo* se justifica ampliamente. Doménech (2005) propone tres razones:

- Abre nuevas dimensiones en relación con los aprendizajes en el aula y en la escuela. Más allá del trabajo cooperativo, permite la participación de las familias y la coordinación de las escuelas de un territorio en formatos de relaciones formales y no formales.
- Resulta ser un contrapunto respecto a la configuración de otras redes de carácter educativo —o deseducativo que existen en la sociedad.

Pensamos que no hay mejor antídoto frente a la competitividad, a la segregación, a la desigualdad, etc., que favorecer estos intercambios en el ámbito territorial. Las redes —formales o informales— que proponen este tipo de valores existen y acostumbra a estar mucho más organizadas. Extender redes alternativas, a modo de corrientes de opinión que valoren otras formas de entender la educación —no como promoción, competición o selección, sino como crecimiento y desarrollo personal y colectivo— es sumamente importante en una sociedad que, como hemos afirmado y se ve a simple vista, mantienen un preocupante desconcierto en relación con sus objetivos a medio y largo plazo. A la escuela no le puede suceder lo mismo, y aprender en red creemos que es una buena manera de conseguirlo. (P. 54)

- La red es un contrapunto a la autonomía de los centros. No hay autonomía sin interdependencia.

En el aula —favoreciendo los valores comunes asumidos por todos, junto con el desarrollo de las capacidades individuales de cada uno—, en el centro —respetando, valorando y promocionando, la formación, los intereses y los saberes individuales de cada uno de los profesores, que a la vez respetan, valoran y enriquecen el proyecto común—, y en el territorio —en el cual la colaboración entre los centros debe traducirse en la concreción de proyectos educativos ligados al desarrollo de los propios territorios. (P. 54)

Consideradas las comunidades virtuales como instrumentos para el aprendizaje, no podemos dejar de mencionar su *utilidad* en los procesos formativos establecidos. Algunas consideraciones que acompañan a esta opción serían las siguientes:

- Si bien es verdad que los *roles del profesor* no cambian en función del medio de formación utilizado, también es verdad que la utilización de la red como instrumento formativo exige la consideración de nuevos agentes en el proceso.

Así, podemos diferenciar entre el diseñador de materiales (fundamentador de los procesos didácticos, estructurador de los contenidos y facilitador de los aprendizajes), del autor (estructurador de los contenidos, favorecedor de la construcción del conocimiento y motivador) y del tutor (facilitador, motivador, moderador, socializador y técnico), tal y como señalan Segura y Rubio (2005).

- También cambian las *características propias del alumnado* en esta fase. Algunas referencias al respecto las comenta Mas (2005, p. 46) cuando identifica como óptimos candidatos a convertirse en alumnos *on line* o en línea a los que poseen las siguientes características:
 - Dispuestos a descubrir las posibilidades de la formación *on line*.
 - Que dominen la palabra escrita y el uso del lenguaje a través de la pantalla.
 - Usuarios habituales de las herramientas de correo electrónico o foros *on line*.
 - Conocedores de sus propias posibilidades y sus limitaciones.
 - Con capacidad para trabajar en grupo.
 - Sin miedo a expresar sus dudas y opiniones, argumentándolas.
 - Respetuosos con las opiniones de los demás.
 - Con habilidades organizativas, constancia y tesón.
- Facilita también el proceso el hecho de que se promueva e impulse una *cultura de la colaboración* entre profesores. Las aportaciones de Armengol (2001, 2002) proporcionan variados apoyos al respecto.
- Otros *elementos organizativos* a considerar harían referencia a asunciones en los planteamientos organizativos (metas compartidas, cultura de la colaboración como reto), modificación de las estructuras (espacios y tiempos para la colaboración, comisiones mixtas de implicados en el proceso educativo, promoción de equipos de profesores, formación de las familias, impulsar trabajos interdisciplinarios y grupos mixtos de reflexión...), impulso de un clima y de una cultura adecuados (cultura de la colaboración) u otros factores del sistema relacional, como la comunicación horizontal, la participación activa o la promoción de una convivencia en positivo.
- No podemos olvidar los *elementos específicos* que hay que tener en cuenta para el desarrollo del aprendizaje y del trabajo cooperativo en el entorno virtual. El estudio de Guitert y otros (2005) señala la importancia de:
 - Gestión del proceso, que adquiere más importancia en entornos virtuales, al tener que estar consensuado y acordado desde el inicio. Incluye aspectos como la organización y la preparación del proyecto (planificación, temporización, distribución de tareas y acuerdos iniciales), el seguimiento y el cierre detallado y Herramientas y espacios (que deben de estar definidos desde el principio, tanto en sus características como en sus utilizaciones).

- Resolución de la tarea, en función de la finalidad bajo la cual se ha planteado el docente, el trabajo y el aprendizaje en equipo en su propuesta formativa y del lugar que en ella ocupa, deberá decidir como operativiza el desarrollo técnico del proyecto.

Respecto a la *formación*, Alfageme (2005), señalaba:

Así pensamos que para que sea realmente válido el uso de una metodología colaborativa en enseñanza no presencial, tiene que ir acompañada de una formación previa sobre lo que es y cómo se trabaja con dicha metodología. En nuestra opinión, no se puede realizar un trabajo colaborativo no presencial de un modo productivo si antes no se han aprendido los principios metodológicos que sustentan este tipo de enseñanza, formación que incluso puede ser más importante que el propio uso del entorno telemático que se vaya a utilizar, puesto que éste último es un aprendizaje rutinario y semejante a otros muchos que el sujeto está acostumbrado a hacer y a aprender por ensayo y error. (P. 16)

Por último, consideramos significativas las claves del éxito para una CV especificadas por Guinalú (2003) en las siguientes:

- a) Factores fundamentales: interés común y deseo de relación entre los miembros, posibilidad de comunicación, estructura definida y promoción.
- b) Aspectos adicionales, entre los que destaca:
 - Medir el éxito, que viene relacionado con el cumplimiento de los propósitos que llevaron a su creación. Se procura verificando el nivel de participación en los debates, el número de comentarios de una determinada propuesta, etc.
 - Fortalecer el sentimiento de comunidad, que depende del valor que los individuos den a la pertenencia. Puede aumentarse mediante: encuentros físicos entre los miembros, asociar la comunidad a causas justas (colaborar con una ONG), proponer ofertas ventajosas a los miembros, crear redes internacionales de CV, etc.
 - Analizar continuamente las necesidades de sus miembros.
 - Fomentar la autogestión, favoreciendo que parte de los contenidos sean generados y publicados directamente por los miembros de la misma.
 - Minimizar el control, considerando que la comunidad ha de ser libre y entendiendo que la propia comunidad creará sus reglas internas y expulsará a aquellos participantes que no aporten valor al grupo.
 - Especializar papeles, entre los que se citan al moderador, al gestor de conocimiento, al líder de opinión, al instigador o al *social weaver* (uno o varios miembros que introducen a nuevos miembros en la comunidad).
 - Estructura tecnológica, que sea sencilla y fácil de utilizar y de gestionar.

Muchas de las cuestiones planteadas tienen que ver con adecuados procesos de intervención, y no añaden mucho a lo que sería un proceso organizativo de calidad comprometido con el cambio y dirigido a fortalecer las vinculaciones con la realidad.

Referencias bibliográficas

- ALFAGEME, M. B. (2005). «El trabajo colaborativo en situaciones no presenciales». *Revista de Medios y Educación*, 26, julio, p. 5-16.
- ARMENGOL, C. (2002). *El trabajo en grupo del profesorado*. Barcelona: Praxis.
- ARMENGOL, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.
- ARMENGOL, C.; RODRÍGUEZ, D. (2006). *La moderación de redes: algunos aspectos a considerar*.
- COLL, C. (2001). «Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación. El punto de vista del Forum Universal de las Culturas». En: *Símpoio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: 5-6 octubre (documento policopiado).
- DORADO, C. (2006). «El trabajo en red como fuente de aprendizaje. Posibilidades y límites para la creación de conocimiento: una visión crítica». *Educar*, 37.
- DURÁN, M. del Mar (2006). «Incrementar la participación y la cohesión en un “grupo virtual”». *Educar*, 37. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- FERNÁNDEZ, L. A. (2005). «Comunidades virtuales». En: VECAM-CMIC: *Palabras en juego: enfoques multiculturales sobre la sociedad de la información*. Carrefour Mundial de l'Internet Citoen (CIMC).
- FLECHA, R.; PUIGVERT, L. (2001). «Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa». En: *Símpoio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: 5 y 6 de octubre (documento policopiado).
- GAIRÍN, J. (2006). «Las comunidades virtuales de aprendizaje». *Monográficos Escuela*, 18, p. 8-10.
- GARCÍA, A. G.; PARDO, J. C. (2005). «Los tiempos escolares virtuales». *Cuadernos de Pedagogía*, 349, p. 70-73.
- GARCÍA, N. (2005). «Las comunidades de aprendizaje». *Monográficos Escuela*, 18, p. 10.
- GUINALFÚ, M. (2003). «La Comunidad Virtual». En: <<http://www.ciberconta.unizar.es/leccion/comunidades>> [Consulta: 8 de diciembre de 2006]
- GUITER, M. y otros (2005): «El aprendizaje y trabajo cooperativo en entornos virtuales. El caso de la UOC». *Organización y gestión de centros educativos*, 3, junio, p. 36-39.
- HAGEL III, J.; ARMSTRONG, A. (1997). *Net.gain: expandig markets throgh virtual communities*. Boston: Harvard Business School Press.
- MAS, G. (2005). «El currículo del alumnado virtual». *Innovación Educativa*, 146, p. 46-49. Barcelona: Graó.
- SEGURA, A.; RUBIO, A. (2005): «¿Nuevos roles en la formación “on line”». *Innovación educativa*, 146, p. 43-45. Barcelona: Graó.
- SILVIO, J. (s/d). «Las comunidades virtuales como conductoras del aprendizaje». Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Venezuela.
- TORRES, R. M. (2001). «Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje». En: *Símpoio Internacional sobre comunidades de aprendizaje*. Barcelona, 5 y 6 de octubre (documento policopiado).